

斎藤喜博教育思想にみられる「無限の可能性」 という言葉について

増 田 翼

〔抄 録〕

本稿の目的は、斎藤喜博における「無限の可能性」という言葉について、その誕生過程を明らかにすること、彼における「無限の可能性」という言葉の意味内容を明らかにすること、以上二点にある。第一に、斎藤における「無限の可能性」という言葉の誕生（1960年）について、彼の人間観・教育観の変遷を辿ることで、初期の考えからすれば対極にあると言ってよい「無限の可能性」という言葉が如何にして誕生したのか考察した。第二に、1960年以降の斎藤における「無限の可能性」という言葉の意味内容について、林竹二、西義之らの考えをもとに、また「無限の可能性」と〈可能性を無限に〉という斎藤自身の二種類の言い回しに着目しながら考察した。

キーワード 無限の可能性、言葉の誕生過程、人間観・教育観の変遷、意味内容

はじめに

教育は、……無限の可能性を子どものなかから引き出すことに本質がある。どの子どももが、持っている力を、十分に伸ばし発展させるとともに、子どものなかにないものをもつくり出させ、引き出してやることこそが、教育における本質的な作業である⁽¹⁾。

これは、斎藤喜博（1911-1981）が1960年3月に出版した『未来誕生』のなかで語った一文である。このように斎藤は、「無限の可能性」を「引き出す」ことこそ「教育の本質」であると捉え、この点を自らの著作のなかで再三再四強調した。こうした子ども（人間）のなかに「無限の可能性」をみる彼の思想を、たとえば、横須賀薫（1937-）は戦後の教育界に大きな衝撃を与えたものと評しているが⁽²⁾、たしかにそれは、たいへん特徴的で影響力の大きなものだったと言えるであろう。

ところで、「無限の可能性」は、先行研究においてあまり注目されたことがなく、ましてそれを主題に据えて研究したものは皆無に等しかった⁽³⁾。しかし、実際、斎藤が「無限の可能性」という言葉を自らの著作のなかで初めて語ったのが、上述の『未来誕生』刊行時——すなわち、佐波郡島村小学校（以下、「島小」と記す）校長に就任してから8年目、教師になって実に30年

目の1960年——からだという点を踏まえれば、なぜ1960年という時期にこの言葉が誕生したのか、いったい斎藤のなかで何が変わり「無限の可能性」を主張するに至ったのか、といった問題が浮上するのである。この問題に対しては、第1章において、次の二つの観点から考察してみたい。一つ目は、言葉の誕生に至った直接的なきっかけを探るという観点である。これは、『未来誕生』刊行直前——1950年代後半から1960年まで——に起きた出来事ならびにその時期の社会的背景を明らかにすることで、この言葉の誕生の経緯をみていくというものである。しかし、こうした誕生の時点に焦点化し考察するだけでは不十分であろう。それというのも、「無限の可能性」という言葉の誕生を、斎藤の歴史のなかに位置づけることではじめて、この言葉の誕生の意味が理解できるからである。したがって、斎藤の歴史を紐解き、この言葉の誕生が彼の歴史においてどのような意味を有するのかを考察するという二つ目の観点が、併せて求められるのである。ただし、本稿のなかで、斎藤の歴史のすべてを辿ることはもちろん不可能であるから、ここでは彼の〈人間観・教育観の変遷〉——彼の歩みを三期：初期（～1946）、中期（1946～1958）、後期（1958～）に分ける——に注目し⁽⁴⁾、人間本性——特に、素質や能力、可能性——の捉え方（人間観）とともに教育に対する見方（教育観）、この両者の変遷過程をみていくことで、「無限の可能性」が誕生するまでの彼の内なる変化の軌跡を明らかにしたい。

ところで、斎藤における「無限の可能性」という言葉を取り上げる際には、もう一点、重要な問題がある。それは、彼における「無限の可能性」という言葉の意味内容についてである。そもそも、この言葉には曖昧さや多義性が含まれていると考えられるが——1960年以降、広く日本の教育界に浸透していったこの言葉が、状況や立場に従って様々に解釈され得る玉虫色の言葉になってしまっている点は否めない——、裏を返せば、この言葉が一義的概念にとらわれないからこそ、様々な役回りを果たしたということも言えるのである。いずれにせよ、斎藤は、1960年以降、その晩年までこの言葉を語り続けながら⁽⁵⁾、彼自身の意味内容をそこに付与していたのである。ではいったい、斎藤は、この言葉に如何なる意味内容を込めていたのであろうか。この点については、第2章で考察していく。

第1章 斎藤喜博における「無限の可能性」という言葉の誕生過程

1. 初期の人間観・教育観（～1946）

生誕から幼少期、師範学校期と群馬県で過ごした斎藤は、1930年4月、佐波郡玉村尋常高等小学校に新任教師として赴任した。玉村尋常高等小学校時代の斎藤の人間観・教育観がよく表れている箇所を、処女作『教室愛』から拾いあげてみると、次の二つの特徴が浮き彫りとなる。一つ目は、「元来素質的に悪い子どもの進歩にはたしかに限界がある⁽⁶⁾」、「自分の力に応じ、自分の持ち場で良心的に最善をつく⁽⁷⁾」す、といった記述にみられるように、人間の持つて生ま

れた素質には違いがあることを認めた上で、一人ひとり個に応じた生き方があるという人間観を示していることである。教育観では、「生きた個性のある人間を、個性と能力に応じ、……育成する⁽⁸⁾」などの表現がみられる。そしてもう一つの特徴は、「種子〔子ども：引用者註〕に自分で伸びていく大きな力があり、その力が、自然のうるおいや、あるいは日光の暖かさ〔見守る教師：引用者註〕に養われて伸びてくる」と書かれているように、一人ひとり確実に伸びていく力を備えているという人間観を示していることである——彼の別の言葉では、「自己完成の道をあゆむ子ども⁽⁹⁾」とも表記される——。それは、「児童の『自発性』『興味性』『能力段階』等の原理を重んじ⁽¹⁰⁾」といった、子ども自らの自発性、あるいは自主性に重きを置く教育観としても表される。

ところで、こうした人間観・教育観は、先行研究が示唆するように、宮川静一郎 (1890-1971) 校長との出会いに多く触発された結果であるのは間違いない⁽¹¹⁾。つまり、彼の人間形成過程——家族とのふれあいや幼少期の体験、あるいはより潜在的な風土の影響、さらには師範学校での経験——において培った人間観・教育観と、宮川を介して流れ込んだ大正新教育思想が内包していた人間観・教育観（「児童から (vom Kinde aus)」）とが相照らしたのである。このように、宮川との出会いが斎藤の見解をうまく引き立てたことで、戦時下での苦しい情勢を切り抜け実践していくだけの指針を、彼は獲得できたのだと言えるだろう。

他方でまた、「個性と能力に応じて」という初期の人間観・教育観は、次に引用する文章のごとく、若き斎藤だからこそ支持されたとも考えられるだろう。「ささやかなもののなかに美しいものがある。……草木のようにつつましく精進する人間に私はなりたい。自分も小さなひとりの人間であることを知って、他人の心と生活を妨げることのない人間になりたい⁽¹²⁾」。自分にできることを精一杯やり遂げることに人間の価値を置き、他者に対して必要以上に干渉しないという姿勢を堅持することが、戦争という非人道的な体制下では、しかも自分の将来についてまだ先のみえない青年教師斎藤にとっては、なし得ることのすべてだったのかもしれない。実際彼は、後の回想文において、「教師になってからの20代の私は、まったく病気の問屋のようなものであり、いつ死ぬかとあやぶまれていた。……30歳まで生きて仕事ができればいいと心からねがい、狭くかたくなに、孤独になって教室での仕事だけをしていた⁽¹³⁾」と語っている。このように、先のみえない彼にとっては、今ある自分を慎ましく輝かせることが一番の目標であって、人間には「無限の可能性」があるなどといった大それた発想には至っていないのである。さらに、次のような比喩さえ語っている。「蚕の蛹が動かないからといって、引きのばして羽を出させようとするような愚をすることは決して錬成であってはならない⁽¹⁴⁾」。どうやらこの時点では、外から強引に引き出そうとするような行為を「愚」とまで感じていたようである。これが後に、「教育とは、……助成するとかいうなまやさしいものではなく、子どものなかにあるものを、つかみとり、引っ張り出してやる激しい作業⁽¹⁵⁾」(1960) なのだと謳うようになるのだとすれば、斎藤のなかでやはり大きな変化があったと言っても過言ではなからう。最後に、

初期斎藤の瑞々しくもあり、弱々しくもある、『教室愛』（1941）の一節を引用しておく。

教育の道をひとすじにあゆみつづけることによって、自分の人間を少しでもりっぱにつくるべく心がけたいと思う。道は遠く、しかも私の歩みはのろい。私のいたりつくところは、ついに浅くあわれであるかもしれない。しかしそういうことは問題ではないのだ。いたりつくところはかすかであってもよい。わずかであってもよい。真摯に真剣に歩んで、少しでも進んで行ければそれでよいのだ。行けるところまで行けばそれでよいのだ⁽¹⁶⁾。

2. 中期の人間観・教育観（1946～1958）

終戦を迎え、戦争中の鬱屈した雰囲気からは解放された斎藤であったが、一方で、生家を離れ妻子とともに貧しい屋根裏生活を経験するなど、不安と責任感の交錯する時代が続いた（1946年10月～1948年6月）。そのころの彼の言葉をみると、初期のころのような、弱気で内気な彼は姿を消していき、不安や焦りに真正面から立ち向かおうと努力している様子が窺える。「ぼくは住居の安定がなく、経済力の安定がなく、健康の方もまだ安定がない。ただいたずらに自負のみ強く、不安の中にあくせくと過しているのみである。しかしぼくの如き無気力者は、そういう中でなければ仕事はできないのであろう。不安は絶えずぼくを緊張させる。不安は絶えずぼくに仕事をさせる。……そしてぼくは不安にたえ不安を克服して行く力がある⁽¹⁷⁾」。

1948年、二年近く続いた苦難の状態をようやく抜け出した斎藤の前には、新たな視野が開けていく。「思えば屋根裏の二年間はあまりにもぼくの心は荒々しかった。ぼくは荒々しい生活の中で荒々しい歌のみつくっていた。ぼくの生活は今ようやくやすらかである。しかし……ぼくは今こそ前進しなければならない⁽¹⁸⁾」。こうして少しのやすらぎを得た彼は、自ら新たな時期の訪れを感じるとともに、人生を邁進することを誓うのである。このような生きる姿勢の変化によって、彼の人間観・教育観は次第に変化を余儀なくされていくのである。

ところで、1946年から佐波郡学校教員組合常務理事に携わってきた斎藤は、1949年、学校現場を離れ、群馬県教職員組合常任執行委員・文化部長を務めることになる。そこで種々の軋轢を感じた彼は、殻を破り外へ踏み出そうとしている新たな自分の意志を表現する。

外へ出られないで、ガラス戸に鼻をすりつけている虻や蜻蛉を、人は嘲笑し憐むであろうか。しかし私はこれを嘲笑できない。私はそういう愚かな努力を尊いものと思う。一人ひとりが壁につきあたるような努力をしてこそ、私たちの住む世界は少しでも切り開かれ、住みよくなる。私だってあながち愚かではない。もっと平坦な道のあることぐらいは知っている。しかし私は、人の切り開いた平坦な道を利口に歩くことよりも、みずからの手足を血だらけにしてでも、新しい道を切り開き、自分の道を切り開きたいと思う⁽¹⁹⁾。

彼は、組合活動を通じて社会に抑圧されている人間の現実を目の当たりにし、社会に対する批判の目を逞しくしていった。たとえば、『続童子抄』(1950)には次のように書かれている。「よく耕され、よく肥料をいれられた土地にのみよい作物はみのり、美しい花は咲く。しかし日本の現状ははたしてよく耕され、肥料がいれられているであろうか。耕されない土地、肥料のいれられていない所にまいた種子は、いたずらに枯死するだけである⁽²⁰⁾」と。初期斎藤ならば、土壤——〈子どもの周囲の環境〉、あるいはもっと広く言えば〈社会〉——の良し悪しについては無自覚的で、あくまで種子(子ども)自体の力を信じ、美しい花を咲かせることだけに全力を費やしていたことだろう。けれども、『続童子抄』では、基盤としての「土壤」が注目される。また同時に、よりよい土壤へと「耕す」ことも求められる。そして耕された土壤に種を蒔かない限り、どれだけ種子自体に力があるとも意味がない＝枯死するという人間観を示すのである。こうした捉え方は、さらにその後、「自覚」、「表現」、「解放」という言葉によって、〈抑圧〉の打破を目指す独特のイメージへと発展するのである。「ほんとうに自覚した人間は、現在の社会なり政治なりを憎み、積極的な抵抗を表現する⁽²¹⁾」、「表現することによって自分たちを解放し、解放された人間の持つ、創造力とか行動力とか明るさとかを、今の生活の中につくり出し育てていかなければならない⁽²²⁾」。こうして今や、初期のころとは異質な人間観が彼のなかに生まれたのである。すなわち、各々に備わっている固有の素質や能力が支配的だったこれまでの見方は修正されていき、あくまでそれらは現時点での仮の姿に過ぎない——何かに抑圧された上での姿であって、それは解放によってある程度高めることが可能——と捉えるようになったのである⁽²³⁾。

こうした中期の人間観の特質は、もちろん教育観のなかにも顕れている。1952年から島小校長に就任した斎藤は、次のような考えで仕事を行った。「竹の子が出ようとするときに、上に重い石があると、出られないままにくさってしまいます。少し元気のよいものは、ひねくれ、まがりまがって、横のほうから出てきます。それは決して竹の子が悪いのではなく、重石のあることがいけないのです。子どもの場合も同じだと思います。父母から、地域から、教師から、子ども同士からの重石があっては伸びることができません。それらの重石をとり自由にのびのびと成長できるようにすることを私たちは『解放』と考えています⁽²⁴⁾」。このように、斎藤が島小校長として滑り出しのころは、周囲からの重石(抑圧)を取り除き土壤を良くすることで、子どもを解放し創造的にしていくという教育が目指されていたのである。その初期、〈子ども〉に着目することから教師生活を開始した斎藤は、中期に至り、〈子どもの周囲の環境〉に目を向けるようになったわけだが、この時点ではまだ、「無限の可能性」という言葉はみられないのである。

3. 後期の人間観・教育観（1958～）

かくして、1958年刊行『未来につながる学力』、『学校づくりの記』において、ここまでの歩みが基となった人間観・教育観が一定のかたちとなって示されたわけだが、その後まもなくの1960年、さらなる躍進が起こった。すなわち、斎藤が「無限の可能性」という言葉を語り出したのである。ではいったい、この1958年から1960年の間に、彼のなかで何が起きたのだろうか。ここでは、①1958年度の知能テストの結果、②1950年代後半の日本教育界の動向、③日本教職員組合（以下、「日教組」と記す）の思潮の転換、という三点から、「無限の可能性」という言葉の誕生の要因を検討したい。

①1958年度の知能テストの結果

まずは、斎藤に内的変化を生じさせた一因として、1958年の出来事を取り上げたい。

私が赴任した昭和27年〔1952年：引用者註〕度には、知能テストの偏差値の全校平均は、47であったが、昭和33年〔1958年：引用者註〕度には、全校の偏差値平均が55のプラス1になっていた。子どもたちはまた、合唱とか舞踊とか演劇とかにおいても、つぎつぎと自分の持っているものを引き出し拡大していった。そういうことから私たちは、子どもは、それぞれ無限の可能性をもっているものであり、それを教育によって無限に引き出し拡大し、変革することができるのだと思うようになった。……授業という教師本来の仕事によって、子どもの素質的なものまで変革していくことができるのだと思うようになった⁽²⁵⁾。

ここに至って斎藤は、素質は固定的なものだとする考えを完全に否定し、素質や能力の〈直接的〉な開拓（変革）が可能であるとの見解を示したのである。このような見解は、1958年（偏差値平均55のプラス1を示した知能テストが行われた年）の9月に上梓された『学校づくりの記』にはまだみられない。この本では「木の株や石をとったり、酸性土壌を酸性でなくしたり、堆肥をいれて団粒のある土にしたりするような『地ならし』『土づくり』の仕事⁽²⁶⁾」として教育が捉えられているに過ぎない——すなわち、中期人間観・教育観にみられる「解放」を目指す教育である——。しかし、1960年3月刊行の『未来誕生』には、明確に「無限の可能性」という言葉が書かれたのである。今や斎藤は、「知能の素質的なものを教育の力でかえることができるのだと考えるようになり、「そこにも教育のよろこびがあると考えようになった⁽²⁷⁾」のである。

ところで、この知能テストに関する記述が、唯一、斎藤が「無限の可能性」という言葉を語り出した動機を直接描いている箇所である。しかし、我々は、彼が単に知能テストの結果を受けて「無限」という言葉を使い始めたのではないと考える。なぜなら、そこに「無限」とまで言う必然性が感じられないからである。むしろ、彼を取り巻いていた当時の状況に、「無限」と

まで言わせるだけの何かがあったのではないだろうか。

②1950年代後半の日本教育界の動向

1950年代後半と言えば、日本の教育界が様々に揺るがされた時期である。とりわけ政策の動向によって教育が左右され、またそれに抗する日教組という図式が鮮明となった時期でもある。当然、斎藤もこうした対立の渦中で様々な軋轢に取り巻かれることになる。ここでは、その一つひとつを詳細に取り上げることはできないが、とりわけ島小を舞台に起こった出来事について、簡単な説明を加えておきたい⁽²⁸⁾。

まず、1955年の「ピアノ事件」である。事件の発端は、設備の整わない島小にあって、子どもたちのためにピアノを購入する資金を、斎藤が宿直費転用によって賄おうとしたことに始まる。村の教育委員会や村長、助役の了承を得ていたものの、予算にない購入物であるということから村の議会で問題沙汰となり、さらに以前から斎藤をよく思わない連中らが「ピアノのことをよい材料にして、何とか私〔斎藤：引用者註〕をたたきつぶそうとした⁽²⁹⁾」のである。結局は、組合や教委側の協力もあって片付いたのであるが、一時は斎藤校長の辞職が持ち上がるほどの事件であった。こうした事件が起こるのも、以前から、校長会のなかで「斎藤を問題にして転任させる⁽³⁰⁾」という声が上がっていたり、県教委の事務局の人間が島小や斎藤を潰してしまおうと企んでいたためであった。それというのも、1955年と言えば、島小において第1回公開研究会が開かれた年であり、まさに島小と斎藤が多くの注目を浴びると同時に、他方で周囲の人間の嫉妬心を刺激し出したころだったからである。

次に、1956年の斎藤喜博校長「追い出し運動」である。これは、教育委員、PTA会長、町会議員の三人が斎藤排斥運動を起こし、斎藤を他の町の学校に転任させ島小の実践を潰してしまおうとした事件である。これに対して、村民は署名活動を行い、さらに直接教育長に、母親、父親、青年などが詰め寄り、斎藤排斥に反対したのである。彼の著述によれば、「私は実践を中心にし、実践をさまたげるものはいっさい排除していた。それで、『政治性がない』とか、『妥協性がない』とかいう攻撃が出た。また、各地の婦人会やPTAや青年団にたのまれて話にいたり、日教組の教育研究集会の地方講師をしていたり、新聞や雑誌の短歌の選者をしたり、ラジオ放送をしたりしていたので、そういう仕事に対する反感もあった⁽³¹⁾」のだという。

さらに、1957年に愛媛県に端を発して全国に広がった勤務評定闘争（勤評闘争）は、翌1958年、群馬県にも波及した。島小は、10月28日、12月10日の二回にわたって一斉休暇闘争を行っている。斎藤は、勤評書を提出しない方針でいたため、警察や教育委員会に何度も呼び出された。また、仲間内の間でも提訴や提出について嘘が出回り、斎藤がそれに翻弄されてしまう場面があった。これは、斎藤を陥れようという動きがあったからであり、とりわけ組合員校長だということが、さらに策謀や陰口を増やしたようである。結局、斎藤は12月15日に勤評書を提出するに至った。この紆余曲折については『島小物語』に詳しく書かれている⁽³²⁾。

このほかにも、この時期は教育界が慌ただしく揺れた。1955年、保守合同による、いわゆる55年体制の成立を機に、1956年、教育委員会法廃止と地方教育行政法制定、1958年、小中学校学習指導要領改訂案発表（「試案」の二文字が削除された）、さらに1961年のことではあるが、全国一斉学力テスト実施と日教組の反対闘争などがその一例である。斎藤は、こうした教育界の動きを受けながら、次のように綴っている。「勤評的教育やテスト教育と反対の実践をし、勤評的教育やテスト教育では生まれないうなめざましい子どもたちを現実の姿としてつくり出し、そのことによって政治のよごれを親たちの前に証言すること」、このことは「深く政治に対して怒っているからこそできること」なのだ。この間に、「政治に対する教師としての無力感、屈辱感⁽³³⁾」を感じずにはいられなかった斎藤は、島小を取り巻く種々の衝突に傷つきながらも、それに屈せず、実践を守り抜こうとしたのである。こうしたなかで、教育の諸条件を少しでも良くできれば、あるいは学校に争いを持ち込まなければ、子どもの「無限」の「可能性」さえ引き出し得る、という想いに至ったのではないだろうか。つまりそれは、深い省察の末に語られた言葉というよりは、おそらく一種の標語（スローガン）だったのである。こうした混沌とした状況のなかで、教師たちの心情に直接届き共鳴や覚醒を促し得る言葉を語ることで、実践を守る砦にしたいという想いが彼の内で働いたのではないだろうか。

③日本教職員組合の思潮の転換

荻谷剛彦（1955-）の研究によれば、1950年代後半から1960年代にかけて、日教組のなかで、子どもの素質や能力に関する捉え方が大きく転換したことが認められるという。それまで能力別学級編成などに寛容的だった日教組は、1960年前後を境に、「成績の差を、生まれながらの能力の違いとして固定的に見るのではなく、生徒の努力やがんばりによって変わりうるものと見る⁽³⁴⁾」考え方を主張するようになったというのである。さらに荻谷は次のようにも言っている。「文部省の能力主義に対抗する能力観として、『子どもの能力の無限の可能性』という、能力＝平等観が広まっていったのである⁽³⁵⁾」と。

さらに、荻谷の研究を批判的に継承する相澤真一（1979-）は、「1950年代後半から60年代において、小中学校にまで広がった『習熟度別』の実践が、どのような批判が構築されることによって、行われなくなったのかを明らかにす⁽³⁶⁾」べく、日教組の教育研究全国集会の報告書『日本の教育』を精査した上で論文をまとめている。それによると、『能力の固定性を批判する見方』と『生徒達の劣等感を問題視する見方』の2つの議論が参加者に支持行動を呼び起こしながら、能力別編成^{ママ}を反対する運動イデオロギーが形成、支持拡張されていくこと⁽³⁷⁾」が認められると言うのである。

この両者の見解は、たいへん示唆的である。それというのも、もしも両者が主張するように、1950年代後半から60年代にかけて日教組全体の捉え方が転換しているのだとすれば、組合員校長である斎藤も、直接でなくとも何らかの影響を受けているはずだからである。そこで、我々

も『日本の教育』を簡単にではあるが紐解くことで、そうした転換を裏付けたい。

まずは、相澤も注目している『日本の教育』における「外国語教育」分科会の記述を順に辿ってみよう⁽³⁸⁾。「能力別学級編成は理想としては好ましくないが、現状から見て学習指導上の便宜的手段であるという見方は、前回の集会の結論であったが、それをくつがえす意見はなかった」、「要するに能力別指導の是非を早急に解決しようとしなくて、今後も実験と研究とを積み重ねていくべきだという点が確認された⁽³⁹⁾」(1958)。「第六次、第七次に引続き今次の分科会にも、能力別指導に関する報告書がいくつか提出され、……能力別学級編成による成功例も報告されている」、「分科会討論では、……能力差がなぜ問題なのか。能力差があってはいいののだろうか。……人間形成の上からも自然学級がよい。能力別学級編成を気にして自殺した女生徒さえる。……『能力別にしてもらえへんやろか』と生徒から申出るようにする。……等の発言があった⁽⁴⁰⁾」(1959)。「われわれはやはり生徒の努力、英語に対する興味、生徒の持つ可能性に希望を持つべきであり、それが教育的である。……知能別クラス編成も、劣等感の心理の面から考えるならば、決して望ましいことではない⁽⁴¹⁾」(1960)。「能力別指導については、……大勢としては、自然学級内での個別指導をよしとする空気が強かった⁽⁴²⁾」(1961)。以上のように、能力別学級編成を便宜的手段として容認する姿勢が1958年時点では存在したのだが、1959年になると次第に賛否両論となり、1960年には「可能性に希望を持つべき」といった言葉が登場する。そして1961年になると、個別指導へと代替されていくのである。

また、『日本の教育』「数学教育」(算数含む)分科会の記述をみると、1960年の段階で、「個人差に應ずる学習は、各人がその持っている能力を最大に伸ばすという意味から大切なことである。しかし、個人差は、……本来の差ではなく、家庭とか地域の外的条件によく支配される。したがって、基本的には、こういうまわりの悪条件を除いてやることがまず大切である。また人間に先天的にきめられた能力があるかの如く考える人もあるが、これは誤りである。人間は植物や犬や猫とはちがうのであって、教育という努力で、思考能力も質的に高められていくものである。……したがって、個人差に應ずるとはいつても、それが生まれた条件、それを是認する誤った考え方を直すことが重要なのであるということが確認された⁽⁴³⁾」と書かれており、また翌年(1961)には、「能力別指導が、結局は、個人差をますます開いていくしかないのである⁽⁴⁴⁾」と述べられている。こうした、分科会の記述をみていくと、やはり日教組のなかで、子どもの素質や能力に関する捉え方の転換が起こったのだと考えても間違いではないようである。

さらに、1958年と1961年の講演内容を比べてみても——同一人物の講演ではないので、単純な比較はできないが——、この間の〈人間の捉え方の変化〉ははっきりしてくる。「各人のもって生まれた体質や能力といったような個性にはどうしてもぬきがたいものがあって、教育にも限界がある⁽⁴⁵⁾」(1958年)。「わたしたちは、日本の子どもたち、青年たちの姿を、じっと見つめよう。その無限の可能性に大きな期待をかけ、それにきびしい要求をなげかけよう。この可

可能性がしばんだり、ゆがめられたりするのを、何よりもうれしい、これをしばませゆがめるものに、父母たち、兄弟姉妹たちとともに、強い抗議をたたきつけよう⁽⁴⁶⁾」（1961年）。注目すべきは、1961年の段階で、「無限の可能性」という言葉が登場していることである。こうした日教組の思潮の転換と、斎藤の人間観・教育観の変化との結びつきは、斎藤自ら記しているわけではないので、あくまで推測の域を出ない。しかし、現段階でも次のことは考え得るだろう。すなわち、1960年ごろをピークとして日本教育界全体に大きなうねりが——人間観・教育観の大転換が——生じたのであり、それは斎藤においても同様だったのである。そして、斎藤もそうしたうねりのなかで、「無限の可能性」という見方を発見したのである。

第2章 斎藤喜博における「無限の可能性」という言葉の意味内容

前章では、斎藤喜博における「無限の可能性」という言葉の誕生過程に着目した。そこで明らかになったことは、誇張的表現（スローガン）を用いることで政治に対抗しようとしたことがこの言葉の誕生のきっかけであった点、さらにその背後において、日教組の思潮の転換が同時並行していたという点であった。以上のように、誕生過程こそ突発的であった「無限の可能性」という言葉であるが、他方で、先述したように斎藤は、この言葉をその晩年まで語り続けていたのである。だとすれば、斎藤においては、単なるスローガンとしてだけでなく、何かしらの意味内容がその言葉に付与されていたはずである。そこで本章では、林竹二（1906-1985）、西義之（1922-）らの「無限の可能性」という言葉に対する考えをもとに、また「無限の可能性」と〈可能性を無限に〉という斎藤自身の二種類の言い回しに着目しながら、彼における「無限の可能性」という言葉の意味内容を明らかにしたい。

1. 「可能性」はあらかじめ子どもに備わっている

林竹二は、1975年に斎藤と対談を行った。この対談のなかで、林と斎藤が「子どもの可能性」を取り上げている場面は、斎藤における「無限の可能性」という言葉の意味内容——とりわけ彼における「可能性」の意味内容——が明確に読み取れる箇所である。そこで林は、アリストテレス（Aristotle:前384-前322年）が用いた古典的比喩を持ち出しながら次のように語っている。

大理石の中には可能性としてのヘルメスの像があるということがあります。材料の大理石から余分なものを取り除いて、そこからヘルメスの像を「取り出す」、刻みあげる人がいて初めてヘルメス像が実現するということがある。可能性があるということには、実現が可能であると同時に、実現しないでしまう可能性がしょっちゅうくつついてくる。それを

まずわれわれは考えておかねばならない。それからまた、同じ大理石からヘルメスでなく、ミロのビーナスのようなビーナスが刻みあげられる可能性もある。可能性というのは、非常にはっきりした、このことに対する可能性という形である場合もありますし、いろいろなものになる可能性としてある場合もあるわけです⁽⁴⁷⁾。

ここで林は、重要なことを三点述べている。①「刻みあげる人がいて初めてヘルメス像が実現する」＝引き出す人がいてはじめて可能性は実現するという点、②「可能性があるということには、実現が可能であると同時に、実現しないでしまう可能性」も含まれているという点、③「可能性というのは、非常にはっきりした、このことに対する可能性という形である場合」と、「いろいろなものになる可能性としてある場合」の両者が考え得るという点である。そして、この三点を踏まえつつ林は、斎藤の「無限の可能性」について以下のように言う。「無限の可能性を持っているというのは、単なる対象の問題じゃなくて、それを引き出すという営みとの関連で考えなければ本当でない⁽⁴⁸⁾」と。おそらく林は、斎藤の「無限の可能性」という言葉が、〈子どもの内にはじめから実体として備わっている可能性〉というものを想定した上で述べられている点を感じ取っていたのだろう。だからこそ、「無限の可能性」を「単なる対象の問題」ではなくて「引き出すという営み」との関連で捉える必要性を斎藤に伝えようとした——「可能性」の見方そのものの転換を促した——のではないだろうか。さらに林は続ける。

私は、すべての子どもは、……たたきようでどんなふうにもでも鳴る太鼓だという気がする。……そのたたきようとの関連でしか子どもの可能性とか能力というものは言えないのに、たたきようというものを全然抜きにして、子どもの可能性というものが対象的に決まっているように考えている考え方をまずわれわれは捨てないといけないと思います。可能性があるということは、限定を待っている存在だということです。それが無限だというのは、ありとあらゆる試みを通じてある形に限定されて現実になるところの力を子どもは持っている、それを引き出すまでは、子どもの能力はこうだと言うことは出来ないものなのだとすることなのです⁽⁴⁹⁾。

林はここで、「子どもの可能性というものが対象的に決まっている」＝「可能性」をあらかじめ子どもに備わっている実体として捉えることに異を唱え、可能性とは「たたきよう〔教育行為：引用者註〕との関連でしか」かたちをとることがないもの、未限定のものであると主張しているのである。林によれば、可能性は「限定」されることによってはじめてかたちをとる（実体となる）のであって、斎藤のように、「無限の可能性」を対象化した上で、はじめからそれが「ある」、それを「持っている」と言うことはできないのである。

こうした林の考えとの対比において、斎藤における「可能性」の意味内容が理解できるだろ

う。すなわち斎藤にとって「可能性」とは、子どもの内に実体として存在するものであり、それゆえに、教師が〈引き出し得るもの〉なのである。1960年以降の彼の著作に、「可能性」を「引き出す」、「引き出してやる」といった表現がよくみられるのも、「可能性」にこうした意味内容が込められていたからだと言えるだろう。このような捉え方をしていた斎藤であるから、林との対話が噛み合わないのも当然である。上で引用した、林の話に対する返答として、斎藤は次のように述べている。「実際、前には子どもの可能性が五ぐらいだと思っていたのが、だんだん十になり、二十になりというふうに、私の頭の中にある子どもの可能性の豊かさというものはどんどん増大してくるのですね⁽⁵⁰⁾」。読んでわかる通り、やはり斎藤は、可能性を実体として捉えているのである。

2. もしも「無限の可能性」が引き出されなければ……

前節のように、「可能性」を実体として捉えた上で「無限の可能性」という言葉を解釈すると、ある問題が浮上することになる。この点を明確に指摘した人物が西義之である。彼は、次のように力説する。「能力主義こそ諸悪の根源であると論者たちは言うが、私は『無限の可能性』という能力論こそ諸悪の根源に思えて仕方がない⁽⁵¹⁾」と。それというのも、「現実には『人間には無限の可能性がある』という論のため、傷ついている人たちがどんなに多いか。教育ママは自分の子の『無限の可能性』を信じ、しかも成績のわるいのは先生の教え方のせいではないかと、学習塾その他への教育投資へ憂心をやつすことになっていないか。ときには担任教師排斥運動にさえなっている」という現状があったからである。さらに西は、『人間には無限の可能性がある』という教育界の一部に強い見解を「ロマンチックなもの」と批判した上で、次のように言う。「この見解は、……『人間には無限の可能性があるのに、それが十全に開花できないのは社会に阻害因があるのだ。従って人間の可能性を十分に伸ばすことのできる社会にしなければならぬ』とする革命論へと発展する⁽⁵²⁾」と。たしかに西の言う通り、はじめから〈ある〉はずの「無限の可能性」が顕れないとすれば、それは社会が悪いからだ、という考えを支持する者も出てくるだろう。実際、1960年以降の斎藤は、「今の世のなかは、……ひとりひとりの人間の持っている、かけがえのないよいものを引き出し、ひとりひとりの人間が、努力して自分の可能性を引き出し拡大することに満ちたりているようにはしていない⁽⁵³⁾」（1970）、「社会全体がよくなり、社会全体がほんとうにひとりひとりの人間を大事にし、生かし伸ばすようなものになっていれば、人間はだれでも、満足して自分の力を引き出されていく⁽⁵⁴⁾」（1970）といった、社会変革を彷彿とさせる文章を書き出すのである。

ところで、「人間には無限の可能性があるのに、それが十全に開花できない」のだという見解を支持した場合、「社会に阻害因がある」という考えのほかにも、要因は考え得る。すなわち、その要因とは、教師そのものである。たとえば、東井義雄（1912-1991）は、『子どもは無限の可能性をもっている』ということばに酔っぱらって、可能性の発現を待っていても『無限の可

能性』は生まれてくるものではない」、「子どもの持っている可能性というものは……『よきひと』『よき師』にめぐりあわないと眠りつけざるを得ない可能性、ということになるのではないだろうか⁽⁵⁵⁾」と述べる。つまり、「無限の可能性」を生かすのも台無しにするのも、それは教師次第だということである。斎藤は、上述のように、社会を変革しようとするだけでなく、教師をもまさに変革しようとしていた。彼は、教師の怠惰を嘆き、それに替えて教師の責任、技術を自覚させようと、1960年以降の自らの著作のなかで再三再四強調し続けた。そして、その際はいつも、彼は、子どもの（無限の）「可能性」を「引き出す」ことを謳ったのである。

しかし、こうした〈社会〉や〈教師〉を変革しようという考えは、人間には「無限の可能性」が〈ある〉という見方（人間観）に立ったがゆえに生じたものであって、もともと誰しもが抱いている考えではないはずである。しかも、西の言うように「無限の可能性」が〈ある〉ことを信じるがゆえに、それが顕れてこないと嘆くのでは本末転倒である。「無限の可能性」という言葉の響きのよさが人々を魅了することで、意味の厳密さ（論理的な説得力）を求めるよりも先に、その言葉に期待や夢、願いを内包させてしまっている現実が、そこにはあるのかもしれない。しかし、そうした期待、夢、願いが「無限の可能性」という言葉に極度に込められたとき、新たな意味の拡張——もしも「可能性」が引き出されなければ……——が生じ、そこから社会変革論、あるいは教師変革論への飛躍が生じるのである。こうした飛躍が表面上は気づかれずに見逃されてしまうのは、前節でみたように、「可能性」を実体として把握していることに起因していると言えるだろう。

3. 「無限の可能性」と〈可能性を無限に〉

斎藤の文章を精査していくと、1960年以降、彼のなかで「無限」と「可能性」とがどのように結びつくかという点で、二種類の言い回しが並存していることがわかる。たとえば、『未来誕生』（1960年3月刊行）の一節には、「無限の可能性を子どものなかから引き出す」と書かれたものがあるが、この一文は、これまでみてきたように、子ども（人間）には「無限の可能性」が備わっているということを示している。他方、『授業入門』（1960年4月刊行）の一節のように、「授業によって、子どもは無限に自分の持っている可能性を実現し創造する⁽⁵⁶⁾」と述べられているものがある。こちらの場合は、〈可能性を無限に〉実現すると言っているのであって、子ども（人間）に「無限の可能性」が備わっているということは意味していないのである。後者のような捉え方を語っている文章には、他にも次のようなものがある。「自分が無限に創造され、変革されていくということが、うれしくてならない、という子どもをつくっていく⁽⁵⁷⁾」（1960）、「どの子も素晴らしい可能性を持っているものだ、それが無限につづけて引き出され高まっていくものだ⁽⁵⁸⁾」（1979）。このように後者の捉え方もまた、1960年の時点だけでなく、彼の晩年の言説からも見出せるのである。では、なぜこのように二つの言い回しが並存しているのだろうか。彼においては、明確に意識されぬままに、この二つの言い回しが語られてい

たということなのだろうか——実際、斎藤自身がその違いを明確に定義した形跡は、管見の限りみつからない——。

たとえば、斎藤においては、単に「無限」、「可能性」という単語が重要であり、それを「無限の可能性」と組み合わせようが、〈可能性を無限に〉と組み合わせようが、彼にとって大きな意味の違いはなかったのだと考えることもできよう。しかし、〈二種類の言い回しの並存〉を、第1章での考察を踏まえつつ捉えるならば、次のようにも考えられるだろう。すなわち、後期の彼は、あらかじめ子どもの持ち分を決め込むような姿勢で教育に臨んでいた初期のころの自分——「元来素質的に悪い子どもの進歩にはたしかに限界がある」、「個性と能力に応じて」——を否定する必要があった。そのため彼は、子どもを素質や能力といった言葉であらかじめ限定づけない教育を目指すことになったわけだが、その際、このような彼の〈想い〉が、人間には「無限の可能性」がある（人間観）、教育によって〈可能性を無限に〉引き出す（教育観）という二つの言い回しとなって具現したのである。換言すれば、後期斎藤の〈想い〉が人間本性に関する記述となって具現した場合は、「無限の可能性」——実体としての「可能性」が「無限」に備わっている——という言い回しに、他方、教育行為に関する記述となって具現した場合は、〈可能性を無限に〉——実体としての「可能性」を「無限」に（どこまでも、果てしなく）引き出していく——という言い回しになったに過ぎないのである。つまり、斎藤において、両者の言い回しは元来一体の〈想い〉から派生したものであり、まったく別々のものとして把握されるものではないのである。以上のことから、この二つの言い回しが彼の著作のなかに並存していると考えられるのである。

おわりに

かつて森昭（1915-1976）は、日本の教育史上における「可能性」観の変遷について、簡単にはあるが次のように述べた。「戦前には、子供の能力は先天的素質によって決定されている、あるいは少なくとも強く規定されているという見方が優勢であったが、戦後は、一方では、教育の機会均等に対する理論的根拠として、他方ではそれと関連して、素質よりも後天的環境と教育の、人間形成上の影響を大きく見積もる諸研究の成果をふまえて、主として革新派の人々の間で、子供の可塑性をできるだけ大きく見積もる教育論が展開されてきた。……この主張が教育運動のなかで『子供の可塑性（ないし可能性）は無限である』という形にスローガン化される時、それは単に誇張という以上に虚偽であり、教育への幻想を呼び起こすものとなる⁽⁵⁹⁾」と。本稿での考察からすれば、まさに斎藤の歴史そのものを物語っているかのような文章だと言える。実際、「無限の可能性」という言葉がスローガンとして誕生し、また幾分の誇張を含んでいたことは否めないだろう。それが「虚偽」であり、「教育への幻想を呼び起こすもの」だと

言われても仕方がないが、他方で、たとえば皇紀夫(1940-)の「教育言説」に関する考え⁽⁶⁰⁾を参考にすれば、次のようにも言えるかもしれない。つまり、斎藤における「無限の可能性」という言葉は、「無限」と「可能性」という双方多義的な(曖昧な)言葉が組み合わせられていたことによって、むしろ既成の概念を打ち崩し、素質や能力といった言葉に左右されない教育の姿を示すという役回りを担うとともに、教育への新たな見方を巧妙に構築していったのである。

〔注〕

*『斎藤喜博全集』(国土社、1969-1971年)ならびに『第二期斎藤喜博全集』(国土社、1983-1984年)からの引用は、それぞれ『全集』、『第二期全集』と記した上で、巻数とページ数及び原典を示すにとどめる。

- (1) 『全集』4、269頁(原典:『未来誕生』麦書房、1960年)
- (2) 横須賀は、教授学研究の会編『事実と創造』第5号(一莖書房、1981年、2-3頁)に、「弔辞」と題して次のように書いている。「先生〔斎藤:引用者註〕は……子どもたちには無限の可能性があり、それをひきだし実現することが教師と学校の役目であることを事実として示して下さいました。それは戦後になってさまざまな試みがおこなわれながらも、なお、戦前の教育の殻から脱することができないでいた教育界に新鮮な衝撃を与えるものでした」と。
- (3) たとえば、箱石泰和は、「授業の思想性——鳥小にとって授業とは何であったか」(教授学研究の会編『事実と創造』126号、一莖書房、1991年11月、2-9頁)という論考のなかで、なぜ「授業の組織化」という言葉が1960年刊行『未来誕生』、『授業入門』から語られ出したのかという考察を行っている。そこでは、1960年前後という時期——「いわゆる戦後民主主義がつき崩されていく過程で保守と革新、権力と組合が激しくしのぎを削った時期」——がこの言葉の初出に大きな関係があり、さらに「斎藤が子どもの『無限の可能性』という言葉をはじめて使ったのも1960年である」とつけ加えられている。また箱石は、「1960年というまさにその時期に斎藤の著書に登場するこの二つの言葉〔「授業の組織化」と「無限の可能性」:引用者註〕が、鳥小の授業の質的な発展とその時代的な背景を象徴的に示している」と考えてはいるが、この論考において、「無限の可能性」という言葉そのものの考察はみられない。

他にも、斎藤の「可能性」という言葉に注目して研究したものとして、北川金秀「斎藤喜博の教育思想・教育方法(その2)——斎藤喜博の言う「可能性」という言葉について——」(『日本教育学会大会研究発表要項』45、日本教育学会、1986年、63頁)が挙げられるが、言葉の誕生の背景や意味などを追究したものではない。

「無限の可能性」という言葉が、先行研究においてあまり注目されなかった理由としては、〈斎藤喜博研究者〉たちにとって自明のごときこの言葉を、敢えて研究しようとする者がいなかったからかもしれない。あるいはこれまでの〈斎藤喜博研究〉が、彼の教育方法や実践論の具体に多く関心を寄せていて、言葉の誕生の歴史的考察や言葉の意味内容などには触れてこなかったからかもしれない。

- (4) 初期、中期、後期という区分と、その区切りの時期は、筆者の解釈によるものである。筆者は、斎藤の人間観・教育観の変遷を辿るなかで、このような区分が妥当であるかという問題に直面している。区分をもとにその時期特有の斎藤をよりよく理解し、また逆に、斎藤の人間観・教育観を理解するなかで区分の時期について検討するという、解釈学的循環がここでは求められている。

なお、本稿において、「人間観」・「教育観」とせず、「人間観・教育観」とするのはわけがある。斎藤の場合、自らの人間観に関して意識的に言及するということはまずなく、ほとんどは、人間について語るなかに教育の捉え方・見方が、教育について語るなかに人間の捉え方・見方が含まれてしまっている。そこで、「人間観・教育観」と表記している。

- (5) 斎藤は、1960年以降も、自らの著作のなかで、「無限の可能性」という言葉を使い続けた。1970年の時点で「人間はだれでも無限の可能性を持って生まれてきている」（『全集』14、149頁〔原典：『君の可能性』筑摩書房、1970年〕）と、また1975年の時点でも、「どの子どももが『無限の可能性』を持っているということは、信念とか希望とかいうことではなく、動かすことのできない事実である」（『第二期全集』1、302頁〔原典：「授業の力と授業の構成」宮城教育大学教育学部付属授業分析センター 編『授業分析センター研究紀要』、1975年〕）と述べている。さらに1979年5月に放送されたNHK人生読本「こどもをのばす」のなかでも、「大人も子どももだれもが持っている無限の可能性、それぞれの人間の内部にひそんでいる可能性……というものを、おもてに出していく、表に出して形にしてみることが必要になる」（『第二期全集』3、373-374頁）と語っている。このように、「無限の可能性」という言葉は彼の晩年まで使われ続けたのである。
- (6) 『全集』1、14頁（原典：『教室愛』三崎書房、1941年）。
- (7) 同上、56頁。
- (8) 同上、45頁。
- (9) 同上、18頁。
- (10) 同上、180頁。
- (11) 野瀬薫「戦前期における斎藤喜博の教育実践の形成と大正新教育の影響」（『教育学研究』第62巻第4号、日本教育学会、1995年12月、358-365頁）、あるいは、横須賀薫『斎藤喜博 人と仕事』（国土社、1997年、19-23頁）を参照。
- (12) 『全集』1、398-399頁。（原典：『教室記』鮎書房、1943年）。
- (13) 『第二期全集』7、108頁（原典：『写真でつづる斎藤喜博の年譜』国土社、1976年）。
- (14) 『全集』1、391頁（原典：『教室記』）。錬成という言葉や、当時の戦時下という状況を抜きにして考えるべきではないだろう。そのため、錬成＝育成のような誤解は避けるべきではあるが、少なくともイメージの上で、引き出すということに抵抗を感じている斎藤がそこにいるということは確かであろう。
- (15) 『全集』4、48頁（原典：『授業入門』国土社、1960年）。
- (16) 『全集』1、48頁（原典：『教室愛』）。
- (17) 『全集』12、236頁（原典：『可能性に生きる』文藝春秋社、1966年）。
- (18) 同上、237頁。
- (19) 『全集』2、381-382頁（原典：『続童子抄』柏書房、1950年）

- (20) 同上、357頁。
- (21) 『全集』15-1、22頁 (原典：『ケノクニ』第8巻第10号、群馬アララギ會、1953年10月)
- (22) 『全集』15-1、95頁 (原典：『ケノクニ』第10巻第10号、群馬アララギ會、1955年10月)
- (23) 中期人間観への変化は、短歌の師、土屋文明 (1890-1990) 由来の人間観が、とりわけ教職員組合での活動と呼ばび水として顕在化し始めた結果とも考えられる。二人が出会ったのは、戦前、1935年のことだったが、ここにきて土屋のリアリズムが斎藤にも伝播していくのである。斎藤は中期において、「事実を鋭く把握し、即座にそれに対して正しい解釈をくだし、押しのける力と意識」(『全集』3、48頁〔原典：教育科学研究会編『教育』第2巻第3号、国土社、1952年3月])を持つことの重要性を再三強調している。なお、「土屋文明から斎藤喜博へ」という問題については、廣川和市『斎藤喜博新考』(信山社、2003年、80-102頁)に詳しい。
- (24) 『全集』別巻1、312頁 (原典：『未来につながる学力』麦書房、1958年)。
- (25) 『全集』11、500-501頁 (原典：『島小物語』麦書房、1964年)。
- (26) 同上、325頁。
- (27) 『全集』12、361頁 (原典：『可能性に生きる』)。
- (28) 1955年以前の出来事として、1954年6月3日に公布された「教育二法」(正式には「教育公務員特例法の一部を改正する法律」、「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」)が挙げられる。斎藤は、1954年3月13日、教育二法案公述人として衆議院文部委員会で反対公述を行っている。『全集』3 (104-120頁)、あるいは、油井原均「斎藤喜博の教職員組合観とその背景——1954年「教育二法」案公聴会での公述を中心として」(『立教大学教育学科研究年報』49、立教大学、2006年、141-150頁)を参照。
- (29) 『全集』11、439頁 (原典：『島小物語』)。
- (30) 同上、411頁。
- (31) 同上、465頁。
- (32) 同上、503-517頁。
- (33) 『全集』9、9頁 (原典：『教師の実践とは何か』国土社、1968年)。
- (34) 荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ』中央公論社、1995年、182頁。
- (35) 同上、188頁。
- (36) 相澤真一「運動イデオロギーとしての〈「習熟度別」批判〉」『年報社会学論集』第18号、関東社会学会、2005年、125頁。
- (37) 同上、131頁。
- (38) 「外国語教育」分科会の記述を選んだ理由は、一番分かりやすくその転換過程が描き出されている点にある。なお、外国語という教科である以上、小学校教員は含まれていないと思われるし、またこの教科だけ取り上げてそれが全体の考えと等しいとするには無理があるが、ある程度までは、日教組全体の遷り変わりを反映したものだと言えるだろう。
- (39) 梶木隆一執筆「外国語教育」日本教職員組合編『第七集 日本の教育』国土社、1958年、72-73頁。
- (40) 五十嵐新次郎執筆「第二分科会 外国語教育」日本教職員組合編『第八集 日本の教育 上巻』国土社、1959年、66-67頁。

- (41) 五十嵐新次郎執筆「第二分科会 外国語教育」日本教職員組合編『第九集 日本の教育』日本教職員組合発行、1960年、55頁（奥付には昭和36.7.10発行と記されているが、国会図書館受入日が昭和35.10.22、また京都大学図書館受入日が昭和35.11.6であることから誤植と思われる）。
- (42) 五十嵐新次郎執筆「第二分科会 外国語教育」日本教職員組合編『日本の教育 第10集』日本教職員組合発行、1961年、79頁。
- (43) 遠山啓、横地清、長妻克亘執筆「第三分科会 数学教育」『第九集 日本の教育』前掲書、80頁。
- (44) 横地清、長妻克亘、遠山啓執筆「第三分科会 数学教育」『日本の教育 第10集』前掲書、101頁。
- (45) 末川博「特別講演：教育の壁」『第七集 日本の教育』前掲書、20頁。
- (46) 「基調報告：今後の教育研究活動をどう充実発展させるか」『日本の教育 第10集』前掲書、37頁。
- (47) 斎藤喜博、林竹二『対話 子どもの事実』筑摩書房、1978年、50頁。
- (48) 同上、50-51頁。
- (49) 同上、51頁。
- (50) 同上、52頁。
- (51) 西義之「最近の教育論争について」文部省『教育委員会月報』第23巻第8号、1971年、7頁。
- (52) 同上、8頁。
- (53) 『全集』14、152頁（原典：『君の可能性』）。
- (54) 同上、313頁。
- (55) 東井義雄『子どもの何を知っているか』明治図書、1974年、108頁。
- (56) 『全集』4、264頁（原典：『授業入門』）。
- (57) 『全集』4、285頁（原典：『未来誕生』）。
- (58) 『第二期全集』3、373頁。
- (59) 森昭『人間形成原論 遺稿』黎明書房、1977年、23頁。
- (60) 皇紀夫は、以下のように言う。「教育言説」とは「多義的な言葉を組み合わせた自由で柔軟な意味世界」、あるいは「言葉が仕組む巧妙な意味演出の世界」なのだと（皇紀夫「教育言説の解釈臨床—小原國芳「全人教育」論のスタイルを探る—」皇紀夫編『臨床教育学の生成』玉川大学出版部、2003年、12頁）。

（ますだ つばさ 教育学研究科生涯教育専攻博士後期課程）

（指導：山崎 高哉 教授）

2008年9月30日受理